



## Do presencial à utilização do ensino híbrido: um relato de experiência para a formação continuada de professores no ensino superior

From face-to-face to blended learning: an experience report for continuous professional development of professors in higher education

De lo presencial a la utilización de la enseñanza híbrida: un relato de experiencia para la formación continua de profesores en la educación superior

Ana Carolina Moura Bezerra Sobral<sup>1</sup>, Marília Ribeiro Sales Cadena<sup>1</sup>, Gilvaneide Ferreira de Oliveira<sup>1</sup>, Zélia Maria Soares Jófili<sup>1</sup>.

### RESUMO

**Introdução:** As mudanças na sociedade desencadeadas pela introdução de novas tecnologias, especificamente no campo educacional, têm impactado fortemente a forma como os indivíduos se apropriam das informações e buscam respostas para atender as demandas do contexto atual. A formação dos professores, neste contexto, não poderia estar fora da discussão da necessidade da presencialidade e dos benefícios que estratégias de educação online podem trazer. **Objetivo:** Discutir a transição do ensino presencial para o uso de estratégias do ensino híbrido, em atividades de formação voltadas para professores que atuam no ensino superior. **Relato de experiência:** Este texto configura-se pelo resgate da experiência do processo de incorporação de metodologias de ensino presenciais para o ensino híbrido durante a formação pedagógica continuada de professores que atuam no ensino superior, em uma universidade pública federal, inclusive durante a pandemia de Covid-19. **Considerações finais:** A utilização de estratégias de ensino híbrido continua sendo utilizada até os dias atuais no âmbito da formação de professores que atuam no ensino superior da instituição e trouxe contribuições ao longo dos anos na interação dos professores com ferramentas de educação online favorecendo a reflexividade sobre sua prática.

**Palavras-chave:** Formação continuada de professores, Metodologia ativas, Ensino híbrido.

### ABSTRACT

**Introduction:** The societal changes triggered by the introduction of new technologies, particularly in the educational field, have profoundly impacted the way individuals acquire information and seek answers to meet the demands of the current context. In this scenario, pedagogical training cannot be excluded from discussions about the necessity of face-to-face education and the benefits that online education strategies can offer. **Objective:** To discuss the transition from face-to-face teaching to the use of hybrid learning strategies in pedagogical training activities to higher education professors. **Experience report:** This text presents the process of incorporating face-to-face teaching methodologies into hybrid teaching during the continuous pedagogical training of higher education professors at a federal public university, including during the Covid-19 pandemic. **Final considerations:** The use of hybrid teaching strategies continues to be implemented in the training of higher education professors at the institution and has contributed over the years to improving their interaction with online education tools, fostering reflection on their teaching practices.

**Keywords:** Pedagogical training, Active methodologies, Hybrid teaching.

<sup>1</sup> Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Recife - PE.

## RESUMEN

**Introducción:** Los cambios en la sociedad desencadenados por la introducción de nuevas tecnologías, especialmente en el ámbito educativo, han impactado profundamente la forma en que los individuos adquieren información y buscan respuestas para satisfacer las demandas del contexto actual. En este escenario, la formación docente no puede quedar fuera del debate sobre la necesidad de la presencialidad y los beneficios que pueden aportar las estrategias de educación en línea. **Objetivo:** Discutir la transición de la enseñanza presencial al uso de estrategias de enseñanza híbrida en actividades de formación dirigidas a docentes que trabajan en la educación superior. **Relato de experiencia:** Este texto presenta un relato sobre el proceso de incorporación de metodologías de enseñanza presencial a la enseñanza híbrida durante la formación pedagógica continua de docentes que trabajan en la educación superior en una universidad pública federal, incluso durante la pandemia de Covid-19. **Consideraciones finales:** El uso de estrategias de enseñanza híbrida sigue implementándose en la formación de docentes que trabajan en la educación superior de la institución y ha contribuido a lo largo de los años a mejorar la interacción de los docentes con herramientas de educación en línea, favoreciendo la reflexión sobre su práctica pedagógica.

**Palabras clave:** Formación continua del profesorado, Metodologías activas, Enseñanza híbrida.

---

## INTRODUÇÃO

As mudanças na sociedade, ao longo dos anos, no campo político e econômico, bem como a introdução das novas tecnologias, impactam fortemente na forma como os indivíduos têm se apropriado das informações e, nesse contexto, os processos de ensino vêm sendo impulsionados a dar respostas que atendam às demandas do contexto atual havendo mudanças desde a concepção de ensino tradicional à incorporação das tecnologias nas escolas (JUNGES KS e BEHRENS MA, 2016).

Algumas questões, que anteriormente estavam postas como um paradigma de quem ensina e de quem aprende, têm se modificado, dando lugar a mais perguntas do que respostas, nos levando a refletir, por exemplo: Sempre que o professor ensina, o estudante aprende? Será que o professor também não aprende quando está em sala de aula? Quando o professor pensa em diversas atividades para uma aula, quer dizer que teremos uma aula bem-sucedida? O tempo destinado ou a carga horária das disciplinas precisa acontecer totalmente no mesmo tempo e espaço na sala de aula? Será que o estudante aprende em momentos diferentes, organizando sua própria aprendizagem?

Estas discussões estão postas por autores como Morán J (2021) dentre outros, que vêm tentando compreender como novas formas de ensinar e aprender estão se estabelecendo neste novo cenário. O autor chama atenção para o fato de que, diferentemente da abordagem convencional, que começa introduzindo a teoria antes de aplicá-la, o método ativo prioriza a prática como ponto de partida, seguida então pela teoria. Esse processo envolve uma mudança de ênfase, passando do ensino para a aprendizagem, e deslocando o foco do professor para o aluno, que passa a compartilhar a responsabilidade pelo próprio processo de aprendizado (MORAN JM, 2021).

Este fato tem influenciado fortemente a forma de ministrar aulas e ajudado a repensar o ensinar e o aprender, levando os professores a utilizarem metodologias que reconsiderem o papel do estudante nos processos de ensino e aprendizagem. Anastasiou LGC e Alves LP (2004), ao realizar uma análise das estratégias de ensino a partir de referenciais como Projeto Pedagógico Institucional, função social da universidade, perspectiva do que envolve a ação de ensinar e aprender e organização dos currículos, dentre outras questões, destacam que estes fatores impactam o trabalho docente, de maneira que o professor se vê desafiado a pensar e repensar o seu trabalho e suas concepções de ensino e de aprendizagem para se ajustar a este contexto.

Para além desse ajuste, Moran JM (2015, p. 42) destaca inclusão de modelos híbridos, mesclados processos de aprendizagem presencial e online, como um caminho para um “currículo é mais flexível, com tempos e espaços integrados, combinados, presenciais e virtuais, nos quais nos reunimos de várias formas, em grupos e momentos diferentes, de acordo com a necessidade”. Além da presença e da virtualidade, o estar remoto também foi muito discutido durante e após a pandemia de COVID-19 (SILVA MDN et al, 2023)

e as instituições precisaram atuar para que os docentes pudessem atuar no ensino remoto emergencial (SALES CADENA MR et al, 2023). Através deste relato de experiência, pretendemos discutir teoricamente a utilização de metodologias ativas e do ensino híbrido na formação pedagógica dos professores que atuam no ensino superior em uma universidade pública federal (Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE).

## RELATO DE EXPERIÊNCIA

Neste tópico, pretendemos descrever como o ensino híbrido passou a ser utilizado na formação continuada de professores da UFRPE a partir do Curso de Atualização Didático-Pedagógica (CADP). Apresentaremos algumas estratégias utilizadas ao longo dos anos, destacando alguns aspectos a partir das avaliações dos professores cursistas. Quando tomamos como referência a atividade de formação continuada de professores do ensino superior, o ensino híbrido aparece como uma demanda dos próprios docentes que desejam se apropriar e aprender sobre as possibilidades dessa abordagem. Utilizam, também, o momento da formação para falar sobre suas próprias práticas, dificuldades e outras questões pedagógicas.

A utilização de ambientes de aprendizagem híbridos nas aulas de graduação e em momentos de formação continuada com docentes na Universidade, torna-se relevante quando escutamos relatos dos professores afirmando que: o estudante nem sempre percebe que utilizar tecnologias, entre outras abordagens de conteúdos, também é aula! Frequentemente é relatado por docentes no âmbito das atividades de formação continuada, na UFRPE, que muitos estudantes associam as aulas de graduação à exposição do conteúdo pelo professor.

O que é interessante perceber é que “ser tradicional” não é apenas uma característica metodológica do docente, mas também do discente porque assim este foi formado ao longo de toda vida. Deste modo, é importante ressaltar que, quando se procede ao processo de ensino-aprendizagem ativa, deve-se promover o diálogo de tal forma que os estudantes estejam cientes de que são os protagonistas da sua própria aprendizagem. Em outros relatos nas formações pedagógicas para docentes, identificamos que estes têm se utilizado de ambientes híbridos de aprendizagem em duas situações: a) aproveitando o momento da aula para desenvolver atividades colaborativas entre os estudantes conferindo maior autonomia na aprendizagem de conteúdos, de forma que um estudante possa esclarecer a dúvida de outro e, b) atribuindo utilidade ao celular em sala de aula, enquanto ferramenta tecnológica que auxilie na promoção do processo de ensino e aprendizagem.

As falas dos professores trazidas no âmbito da formação e através dos instrumentos de avaliação eram utilizadas por nós, formadoras envolvidas, para replanejar o Curso, dialogando com as necessidades formativas dos docentes e com as práticas desenvolvidas. Essa questão nos remete a pensar sobre nosso papel como formadoras, quando deixávamos claro para os professores que as atividades eram planejadas a partir das questões, por eles suscitadas e, para nós, cabia a pertinência de refletir sobre a nossa prática. O CADP foi instituído a partir do Edital nº 40 de 14 de dezembro de 2007 para contratação de professores do magistério superior.

A partir deste edital, todos os professores que ingressassem na UFRPE precisariam apresentar o certificado do CADP até o final do terceiro ano de ingresso, ou seja, até o final do estágio probatório (Lei nº 8.112 de 1990). O curso passou a ser ofertado a partir de 2009, com carga horária de 180 horas, distribuídas em quatro módulos de 45 horas cada, além de uma atividade final. Como dinâmica do curso, os professores avaliavam o mesmo e suas contribuições eram consideradas para o planejamento de cada nova edição, na tentativa de contribuir para o trabalho pedagógico dos docentes da Instituição. Com o passar dos anos teve sua carga horária reduzida, conteúdos atualizados e algumas estratégias metodológicas ajustadas às sugestões dos professores e dos formadores.

A partir da escuta dos professores no contexto das formações, aliada aos instrumentos de avaliação do curso, as atividades no CADP foram ajustadas às suas necessidades formativas. O CADP é avaliado a partir de dois instrumentos: “Formulário de avaliação” e “Atividade final do curso”. O objetivo destes instrumentos é

conhecer as necessidades formativas dos professores e construir um diálogo com as turmas. No formulário de avaliação, os professores apresentam suas impressões sobre os temas abordados, a pertinência das discussões e as sugestões para melhorar o curso.

Suas respostas são utilizadas pela equipe de formadores e têm contribuído, até os dias de hoje, para melhorar o curso em vários aspectos: distribuição da carga horária por tema, textos e estratégias utilizadas. A atividade final do curso foi utilizada para entendermos, a partir da devolutiva dos professores, quais as suas necessidades formativas e como estavam se relacionando com a proposta do curso e com as questões discutidas. Em 2014 a UFRPE disponibilizou o ambiente virtual de ensino-aprendizagem (AVA-Moodle) integrado ao sistema de gestão administrativa (SIGA), de forma a permitir aos docentes o uso desse ambiente para apoio às disciplinas de graduação presenciais.

Nas formações de anos posteriores foram recebidos relatos de docentes que tinham acesso ao AVA-Moodle e que não o utilizavam por desconhecimento ou falta de oportunidade de experienciá-lo, enquanto outros colegas usavam esse sistema efetivamente. Dessa forma, a introdução ao AVA-Moodle e à ambientação em Educação a Distância foram adicionados ao plano de ensino do CADP. Das estratégias de ensino que passaram a ser utilizadas, destacamos três delas referentes ao ensino híbrido: (a) envio dos textos de estudo com antecedência para leitura pelos docentes cursistas visando discussões e exercícios no momento da aula; (b) utilização de Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA/Moodle como espaço de interação e aprendizagem para os docentes cursistas; e (c) uso da estratégia “rotação por estações” para abordagem de conteúdos específicos da formação, como o tema de “Inclusão e acessibilidade”. Além disso, destacamos as impressões das formadoras e docentes acerca do uso destas metodologias e suas contribuições para a formação pedagógica dos professores.

#### **Envio dos textos de estudo com antecedência para leitura dos docentes cursistas**

Antes da adoção da estratégia de enviar os textos anteriormente às aulas e para fomentar algumas discussões no âmbito do curso, foram utilizados artigos didáticos acerca de questões relacionadas à educação e levamos estes textos para o momento do curso, separando um tempo para leitura. Como a maioria dos textos desencadearam discussões interessantes e os professores demonstravam interesse nessas leituras, passaram a solicitar que os textos fossem encaminhados por e-mail com antecedência para que fossem lidos e o momento do encontro servisse para a discussão em si. Assim, na medida em que as inscrições eram efetivadas, os textos eram enviados para os docentes.

Destacamos aqui que, com a adoção dessa estratégia, nem todos liam os textos com antecedência, inviabilizando a discussão. Entretanto, esta demanda passou a fomentar entre a equipe pedagógica (pedagogos-técnicos administrativos e docentes formadores), novas propostas que pudessem favorecer uma abordagem mais dinâmica aos docentes, em que passassem a se protagonizar como sujeitos de seu aprendizado na formação pedagógica com a inversão da sala de aula. Emerge assim, a proposta de formação aliando a plataforma de ensino virtual às atividades presenciais.

#### **Utilização de Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA/Moodle como espaço de interação e aprendizagem para os docentes**

O CADP é realizado em módulos, onde são discutidas temáticas como planejamento do ensino, interdisciplinaridade, currículo e legislação educacional, e avaliação da aprendizagem no ensino superior. Aliado ao processo de inversão de sala de aula buscou-se também a introdução de características de ensino híbrido aliando a carga horária presencial à educação online para atender a demanda docente, haja vista que durante o horário das aulas do curso havia atividades docentes programadas (aulas de graduação, reuniões administrativas, atividades extensionistas e desenvolvimento de projetos de pesquisa).

A carga horária do CADP atualmente é de 60 horas e, com a introdução de parte da carga horária no ambiente virtual, esta ficou assim distribuída: 20 horas presenciais, com apresentação de informações administrativas institucionais, legislação, direitos e deveres do servidor público, carreira docente e auto avaliação institucional, dentre outras questões de caráter administrativo. Das 40 horas restantes, destinadas

à abordagem pedagógica, 32 horas estão sendo realizadas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA/Moodle) e 8 horas de forma presencial. No AVA/Moodle, material e atividades (fóruns de discussão, hot potatoes, glossário e envio de arquivos) foram disponibilizados. Os temas trabalhados incluíam ambientação em Educação a Distância e abordagem híbrida (como conceitos centrais), currículo, redação oficial, planejamento de ensino, interdisciplinaridade, e estratégias de ensino e avaliação.

Estes dois últimos conteúdos são retomados no encontro presencial e as abordagens feitas em caráter de oficinas e atividades práticas. Destacamos duas questões sobre o curso nesse formato: a) parte dos professores passaram a demandar mais tempo para os encontros presenciais, argumentando a riqueza do contato e interação com os colegas, discussões em grupo e troca de experiências sobre suas práticas; b) ao mesmo tempo, percebemos que a maioria dos professores aproveitaram o espaço virtual para interagir também, trocar opiniões sobre os conteúdos abordados e experienciar as atividades no ambiente virtual.

No momento presencial, muitos professores afirmaram ter utilizado recursos disponíveis no AVA/Moodle utilizado com estudantes para enriquecer suas práticas nas aulas de graduação. Com o advento da pandemia de COVID-19, o curso passou a ser completamente online ainda com características de ensino híbrido com aulas síncronas (12 horas em 6 encontros) intercaladas com aulas assíncronas (28 horas) usando estratégias adaptadas à essa realidade e os mesmos tópicos anteriormente trabalhados.

### **Uso da estratégia “rotação por estações” para abordagem de conteúdos específicos da formação como o de “Inclusão”.**

A carga horária presencial do CADP, de 8 horas, estava sendo executada a partir da realização de oficinas diversas cujo principal objetivo era apresentar estratégias de ensino e possibilitar ao professor vivenciá-las para, posteriormente, se assim lhe conviesse, adaptá-las às suas aulas. Uma experiência que destacamos foi o uso da estratégia de rotação por estações para a abordagem de conteúdos específicos de inclusão e acessibilidade em aulas de graduação. Utilizamos duas salas de aula, para favorecer o trabalho dos grupos, que envolveu quatro estações, cada uma com uma atividade para ser realizada sobre o tema, como a análise de tirinhas, vídeos, textos e notícias. Tal abordagem foi muito bem aceita pelos professores e utilizada também para trabalhar temáticas diversas na formação, ao mesmo tempo que percebemos como os professores se envolveram e avaliaram a estratégia de forma positiva.

## **DISCUSSÃO**

Durante o processo de planejamento, execução e avaliação do Curso de Atualização Didático-Pedagógica (CADP) na UFRPE, houve a escuta dos docentes que realizaram os cursos nas diversas turmas e o replanejar para a próxima turma necessariamente envolvia a escuta da turma passada e assim havia a reflexão sobre a prática. Segundo Freire P (2019, p. 23) “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Pensar criticamente sobre a prática para melhorar as próximas práticas nos implica pedagogicamente e nos permite dialogar com nosso fazer cotidiano no âmbito da formação.

Essa reflexão nos levou ao processo de hibridização do CADP trazendo primeiramente a inversão da sala de aula conforme proposto por Bergmann J e Sams A (2016) seguido de novas características de ensino híbrido (BACICH L, et al. 2015) que antes não haviam sido adotadas no curso, incluindo a estratégia de rotação por estações (BACICH L, et al., 2015). Os conteúdos de pesquisas, livros, artigos diversos e outros espaços de publicação vêm explorando a temática das metodologias ativas de forma ampla e diversificada. Entretanto, é importante não perder de vista que metodologias ativas não constituem algo novo, mas envolvem todas as ações dos professores que colocam o estudante no centro do processo de ensino e aprendizagem.

Muitos autores explicaram, cada um no seu tempo e de diferentes formas, que cada pessoa aprende de forma ativa, conectando com o que lhe é relevante; o que favorece a aquisição de competências e habilidades. Entre esses autores estão Piaget J (1976), Vygotsky L (2002), Freire P (2019), Ausubel D, et al. (2003), Bruner

JS (1973), Rogers C (1983) e Dewey J (1950). Nesse sentido, a formação de professores deve incluir propostas que favoreçam a busca por uma aprendizagem ativa e significativa. Todas as abordagens que consideram que o estudante possui conhecimentos prévios e que aprendem e interagem com o meio, são abordagens ativas e precisam ser estudadas na contribuição que oferecem aos processos educativos de maneira geral. A formação continuada de professores do ensino superior é um desses processos que trouxemos para o texto como uma maneira de apresentar o ensino híbrido como uma metodologia ativa utilizada no âmbito de processos formativos.

Segundo Oliveira ME, et al. (2022) a constante capacitação dos professores, visando a compreensão e adoção de abordagens educacionais inovadoras, desempenha um papel crucial na superação de abordagens convencionais e restritivas. Além disso, Ferreira R e Morosini M (2019) discorrem sobre a importância do uso dessas metodologias pois há satisfação e postura ativa dos cursistas nas aulas com elas, participação, interesse, aprendizado, trabalho dialógico e colaborativo. Assim como ocorreu com Martins AD, et al. (2021), durante as ações de formação, os docentes refletiram muito sobre prática pedagógica. Com a incorporação de metodologias ativas, do AVA e de estratégias de ensino híbrido, refletiram também sobre o uso e a frequência de aulas tradicionais. Além disso, a pandemia de COVID-19 impactou nos processos do CADP uma vez que ele passou a ter a totalidade de sua carga horária online. Sales Cadena MR et al. (2023) discorrem sobre o processo da formação de professores para atuar no período remoto emergencial na UFRPE devido à pandemia.

Certamente, esta não foi a única instituição educacional afetada, houve um impacto mundial, no Brasil a literatura é vasta quando se trata em relatar e discorrer sobre os impactos da pandemia na educação e formação continuada como os relatos de Tavares NA e Silva PVJ (2023), Corrêa NG, et al. (2022) e Sousa Filho FG e Menezes EN(2021) que relatam mudanças que ocorreram devido à incorporação de modelo remoto: a necessidade de adquirir novas habilidades, utilizar diferentes equipamentos e desenvolver aptidões distintas do ensino presencial; da necessidade de prontificação de docentes e discentes para que o ensino não fosse totalmente prejudicado no período, apesar dos grandes desafios; e mudança no ritmo dos estudos com uma mudança drástica na didática dos docentes em um prazo extremamente curto.

Por outro lado, no contexto do CADP não houve uma rápida e imediata migração para o ensino remoto e online durante a pandemia, haja vista estratégias de ensino híbrido já terem sido incorporadas ao curso antes ao período pandêmico. Nesse relato apresentamos as situações em que o ensino híbrido aparece como possibilidade de estratégia de ensino e, fomentando a reflexão, por parte do professor, sobre seu fazer em sala de aula, aliando tecnologias, ambientes virtuais de aprendizagem bem como as possibilidades e limitações destas estratégias. A utilização de estratégias de ensino híbrido continua sendo utilizada no Curso de Atualização Didático-Pedagógica da UFRPE e trouxe contribuições ao longo dos anos na interação dos professores com ferramentas de educação online favorecendo a reflexividade sobre sua prática.

---

## REFERÊNCIAS

1. ANASTASIOU LGC e ALVES LP. Processos de ensinagem na universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula, 2004; 3: 67.
2. AUSUBEL DP Aquisição e retenção de conhecimentos. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.
3. BACICH L et al. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.
4. BERGMANN J e SAMS A. Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2016.
5. BRASIL. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8112cons.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm). Acessado em: 28 de setembro de 2023.
6. BRUNER JS. O Processo da Educação. 3 ed. São Paulo: Nacional, 1973; 87.
7. CORRÊA NG, et al. (2022). Impactos e desafios no acesso à educação em um município do Amapá, na pandemia de SARS-CoV-2. Revista Acervo Educacional, 2022; 4.

8. DEWEY J. Aesthetic experience as a primary phase and as an artistic development. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 1950; 9(1): 56.
9. FERREIRA R e MOROSINI M. Metodologias ativas: as evidências da formação continuada de docentes no ensino superior. *Revista Docência do Ensino Superior*, 2019; 9: 1.
10. FREIRE P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2019.
11. JUNGES, Kelen dos Santos; BEHRENS, Marilda Aparecida. Uma formação pedagógica inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no Ensino Superior. *Educar em Revista*, 2016; 59211-229.
12. MARTINS AD et al. Metodologias ativas na formação continuada de professores de Física: os discursos dos professores. *Research, Society and Development*, 2021; 10(12): 12101220014.
13. MORAN JM. Educação híbrida, um conceito chave para a educação hoje. In BACICH L, TANZI NETO, A, TREVISANI FM. *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.
14. MORAN JM. Metodologias ativas de bolso: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda. São Paulo, 2021; 43.
15. OLIVEIRA ME, et al. Sala de Aula Invertida e Rotação por Estações: Metodologias ativas em pauta na formação contínua de professores. *Polifonia*, 2023; 29(53): 128.
16. PIAGET J. *Equilíbrio das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
17. ROGERS CR. *Um jeito de ser*, São Paulo: EPU, 1983; 3-16.
18. SALES CADENA MR, et al (Org.). *A experiência da UFRPE na formação docente para atuar no ensino remoto durante a pandemia de Covid-19*. Recife: EDUFRPE, 2023.
19. SILVA MD, et al. Educação tradicional e os desafios da inclusão da tecnologia em tempos de pandemia da COVID-19. *Revista Acervo Educacional*, 2023; 5.
20. SOUSA FILHO FG e MENEZES EN. (2021). A formação continuada em tempos de pandemia de Covid-19. *Ensino Em Perspectivas*, 2021; 2(4).
21. TAVARES NA e SILVA PVJG. (2023). Os impactos da pandemia no ensino de matemática no ensino público e privado da Baixada Fluminense. *Revista Acervo Educacional*, 2023; 5.
22. VIGOTSKY LS. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.